

Bologna in Vlaanderen: een aanzet tot “het maatschappelijk debat”

Luc François¹ en Bert Hoogewijs²

Het Bolognaproces is formeel tien jaar oud. Het einde van dit eerste decennium is wellicht een goede gelegenheid tot reflectie en evaluatie over de voorbije en lopende hervormingen van het hoger onderwijs. Moeten we – met de ervaring die we ondertussen hebben opgedaan – niet een aantal keuzes weer in vraag durven stellen? De discussie over de reorganisatie van het hogeronderwijslandschap in de Europese hogeronderwijsruimte en in Vlaanderen zoals die de laatste tijd wordt gevoerd, lijkt in belangrijke mate een structuurdiscussie. Het Bolognaproces is immers een mechanisme dat door de ministers van onderwijs op gang is gebracht en dat bij de aanvang in hoofdzaak over structuren, een transparante architectuur, mobiliteit en erkenning ging. Vanuit de hogeronderwijsinstellingen zelf kwam reeds één jaar na de Bolognaverklaring een antwoord onder de vorm van het ‘Tuning Educational Structures’-project. Het gaat in Tuning veel meer over de inhoud, over de relatie onderwijs-onderzoek, over competenties en leerresultaten. Naarmate de tweejaarlijkse ministeriële conferenties elkaar opvolgen, kunnen we vaststellen dat beide benaderingen elkaar steeds meer vinden en convergeren. Met andere woorden, het Bolognaproces is een dynamisch gegeven, dat ook nu nog niet op een eindpunt is gekomen. Het lijkt dus aangewezen kritisch te reflecteren over de structuurbeslissingen die in Vlaanderen bij middel van een aantal decreten zijn genomen.

Voorafgaand aan het verdere debat over structuren, met daarin o.a. een eventuele herschikking van instellingen, is het misschien interessanter stil te staan bij het opleidingsaanbod als dusdanig, te reflecteren over de wijze waarop in Vlaanderen het Bolognaproces is geïmplementeerd en over hoe onze bachelor- en masteropleidingen zich verhouden in internationaal perspectief. Het debat over welke opleiding in welke instelling thuishoort, over de herschikking van instellingen heeft uiteraard ook met de opleidingen als dusdanig te maken: er is het academiseringsproces dat effectief gaat over opleidingen, maar daaraan worden dan ook weer direct begrippen gekoppeld zoals inkanteling en integratie. Het lijkt beter om eerst over de aard en de finaliteit van de opleidingen te spreken en pas daarna over de structuren waarin deze opleidingen moeten worden ingebed.

Een kernpunt in deze reflectie zou de bepaling uit het structuurdecreet moeten zijn die de bachelor-masterstructuur met professioneel en academisch gerichte opleidingen vastlegt. Het is een binariteit die in Vlaanderen heel sterk wordt beklemtoond en scherp wordt afgetekend. De vraag is of dit in internationale context dan wel altijd zo helder is? De door Europa beoogde binariteit is immers van een andere aard en slaat veelal op de eerste en tweede cyclus, in Vlaanderen vertaald als bachelors en masters. Naarmate de Europese discussies

¹ Luc François is directeur van de Associatie Universiteit Gent

² Bert Hoogewijs is algemeen directeur van de Hogeschool Gent en gastprofessor aan de Universiteit Gent

over de inhoud en de verdere evolutie van de structuren meer op elkaar ingrijpen – en de conferenties in Londen (2007) en Leuven-Louvain-la-Neuve (2009) lieten daar al geen twijfel meer over bestaan – wordt het Vlaamse, scherpe onderscheid tussen professioneel gerichte en academisch gerichte opleidingen steeds artificiëler. In de uitbouw van de Vlaamse kwalificatiestructuur (decreet van 30 april 2009) is het duidelijk dat Vlaanderen bijgevolg een eigen interpretatie diende te geven aan de Dublin-descriptoren om enerzijds in lijn te blijven met de Europese benadering en om anderzijds het onderscheid tussen beide types opleidingen te behouden. Maar er is meer.

De professioneel gerichte bacheloropleidingen geven bijvoorbeeld geen directe toegang tot het masterniveau dat hen mee in de richting schuift van wat in Vlaanderen eigenlijk wordt beoogd met de HBO5-opleidingen. Academisch gerichte bacheloropleidingen hebben dan weer maar heel beperkte waarde als directe voorbereiding op de arbeidsmarkt, wat zeker naar Angelsaksische normen, een vreemde situatie is.

Daarbij komt nog dat het debat over het eventueel verlaten van de “Vlaamse binariteit” ten gunste van de “Europese binariteit” vertroebeld wordt door discussies over het structuurdebat, door het verwarren van finaliteit met kwaliteit, door (vrees voor) internationale (on)herkenbaarheid en door het vermeende effect op de positionering in rankings, die in een andere context dan weer principieel verfoeid worden.

Het opleidingsaanbod in Vlaanderen is dus misschien toch niet zo helder gestructureerd als soms wordt aangenomen. En de vraag is of een eventuele transfer van de academisch gerichte opleidingen van de hogescholen naar de universiteiten echt zoveel meer duidelijkheid zou scheppen. Het zou de “Vlaamse binariteit” immers nog meer verankeren dan nu al het geval is. De klok kan evenwel niet meer worden teruggedraaid, wordt wel eens opgeworpen. Willen we de logica van het structuurdecreet consequent volgen, dan is alles goed en wel – weze het dan impliciet – vastgelegd. In die optiek staat dan ook de integratie van de academiserende opleidingen vast, en moet het door de Minister van Onderwijs aangekondigde maatschappelijke debat alleen nog maar gaan over praktische uitvoeringsmodaliteiten. Misschien is dat ook zo, maar vooraleer we deze onvermijdelijk lijkende weg inslaan, willen we - al was het slechts als academische oefening - in deze bijdrage even een ander licht werpen op de wijze waarop het hoger onderwijs in Vlaanderen nog zou kunnen worden georganiseerd.

Zoals gesteld in zijn bijdrage voor de ICOR-studiedag in de XIOS-hogeschool van september 2009 wil Van Marle de klok teruggedraaien en hier en daar het academiseringsproces stopzetten. Het is maar te hopen dat hij daarin niet wordt gevolgd en dat dit academiseringsproces helemaal niet wordt stopgezet, maar integendeel wordt verstevigd. De overwegingen in deze bijdrage stellen het academiseringsproces dus niet in vraag; ze sluiten echter wel aan bij de bedenkingen van Van Marle over de Vlaamse bachelor-na-bachelorconstructie en de master-na-masteropleidingen.

Academisch gerichte opleidingen

Verwijzend naar de klassieke licentiaatsopleiding met twee kandidaturen en twee licenties lijkt het alsof men in Vlaanderen van “twee plus twee” gewoon “drie plus één” heeft gemaakt. Natuurlijk is er meer gebeurd, zijn de opleidingen herschikt en is er aandacht geschonken aan de finaliteit van de driejarige bacheloropleidingen. Maar welke finaliteit?

Enerzijds heeft Vlaanderen alle academische opleidingen opgedeeld in een eerste en een tweede cyclus. Om de discussie over de (zin van de) eindcompetenties van bijvoorbeeld een driejarige juristenopleiding en een driejarige ingenieursopleiding te vermijden, hebben heel wat Europese landen daarentegen een aantal opleidingen (ingenieur, jurist, arts) bewust buiten de twee-cycli-structuur gehouden en blijven ze die opleidingen aanbieden als een lange, ongedeelde opleiding.

Anderzijds is het de vraag of de Vlaamse universiteiten de vroegere licentiaatsopleidingen niet al te gemakkelijk hebben willen gelijkschakelen met een masterkwalificatie. Ware het niet veel transparanter geweest de typische vierjarige licentiaatsopleiding te beschouwen als het bachelorniveau, met meteen een duidelijke toegang tot de arbeidsmarkt? Het zou gaan over brede bachelors waarin voldoende ruimte is voor een degelijke bachelorproef, keuzevakken en internationale uitwisseling. Nu wordt de verantwoordelijkheid voor het gebrek aan uitstroomfinaliteit van de academisch gerichte bacheloropleidingen gemakshalve op het conto geschreven van de federale overheid die tot nader order nog steeds bevoegd is voor het bepalen van de studieduur met betrekking tot de toegang tot de arbeidsmarkt.

Bachelor en master lijken momenteel nog containerbegrippen die internationaal heel verschillende ladingen dekken. Het is bijgevolg niet verwonderlijk dat er in het officiële Bolognajargon enkel over eerste en tweede cyclus wordt gesproken. Op die manier wordt contaminatie met oude begrippen en lokale benamingen vermeden. Aan Vlaamse zijde wordt de Europese veelheid van lokale benamingen te gemakkelijk gebruikt om het hele hervormingsproces in vraag te stellen.

Kwalificatiekaders, *learning outcomes*, formele kwaliteitszorg en accreditatiekaders zijn belangrijke stappen op weg naar een feilloze (?) internationale vergelijking, maar vooral de professionaliteit en de inzet van de medewerkers die rechtstreeks instaan voor de optimalisatie van het leerproces blijven de kern van kwaliteitsvol onderwijs en moeten een verschillende invulling mogelijk maken. De vroegere licentiaatsopleiding in Vlaanderen als een bachelorkwalificatie bestemmen, is effectief hoog mikken. Maar verdient het geen aanbeveling om zich vanuit Vlaanderen in de kopgroep te positioneren, eerder dan ergens te verdwalen in het grijze peloton?

In de voorgestelde denkpiste met vierjarige bachelors zouden masteropleidingen veel minder dan dit vandaag het geval is een haast noodzakelijke vervolgstap zijn in de opleiding. Bacheloropleidingen zouden een duidelijker finaliteit inhouden, en minder als basis voor

verdere doorstroom worden beschouwd. Is ook dit op zich al geen indicatie van hogere kwaliteit? Alleen voor diegenen die verder willen specialiseren, zou de masteropleiding een logische stap zijn, en de vandaag wat vreemde master-na-masteropleidingen zouden – als ze de toets van de kwaliteitszorg en de accreditatie doorstaan – gewoon masteropleidingen kunnen worden.

Professioneel gerichte opleidingen

De huidige professioneel gerichte bacheloropleidingen bieden vandaag wel degelijk een goede aansluiting op de arbeidsmarkt, onverminderd de bedenkingen van Van Marle. De vraag is evenwel of dit ook in de toekomst, in een nog creatievere en meer innovatieve maatschappij, nog steeds het geval zal zijn. Deze opleidingen hebben in de loop van de voorbije vijftien jaar een grote sprong voorwaarts gemaakt op het vlak van kwaliteit en aansluiting bij (toegepast) wetenschappelijk onderzoek. Deze vooruitgang mag hoe dan ook niet verloren gaan. Het zou een denkpiste kunnen zijn deze te upgraden naar het niveau van de academisch gerichte bacheloropleidingen en in het vervolg nog enkel te spreken van bachelor- en masteropleidingen, zonder het predikaat professioneel of academisch gericht. Dit hoeft niet te betekenen dat bepaalde opleidingen, zoals vandaag ook al het geval is bij de academisch gerichte opleidingen, meer praktijkgericht zullen zijn dan andere. De bedoelde upgradering zou kunnen gepaard gaan met de indaling van bestaande bachelor-na-bacheloropleidingen, en/of de uitbreiding van de studieduur.

Een dergelijke herschikking vraagt een grondige herdenking van het opleidingsaanbod, evenals van de kwalificaties van de lesgevers die eraan zijn verbonden. Ongetwijfeld moet dit ook kansen bieden voor rationalisatie. Sommige opleidingen zullen mogelijks overlappen met al bestaande academisch gerichte opleidingen en andere zouden misschien best herschikt worden tot kortere HBO5-opleidingen.

Inbedding in onderzoek

De idee dat de koppeling onderwijs-onderzoek essentieel zou bijdragen tot de kwaliteit van het onderwijs is nog steeds wijd verspreid, om niet te zeggen zelfs sterker dan vroeger. Er zit ook logica in. Actieve onderzoekers zijn vlugger dan men uit de boeken kan leren op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen en kunnen dit in hun onderwijs verwerken, en ze zijn bij uitstek goed geplaatst om een kritische en onderzoekende attitude over te brengen op hun studenten. Anderzijds kan het geven van onderwijs, waarbij het eigen specialisme veelal in een breder perspectief moet worden geplaatst, en waarbij men geconfronteerd wordt met een kritisch publiek ook bijdragen tot de kwaliteit van het specialistische onderzoek.

Er zijn evenwel ook studies waaruit een negatieve onderwijs-onderzoeksrelatie naar voren komt. Uiteraard kan de tijd die aan onderwijs wordt besteed niet gebruikt worden voor onderzoek en vice-versa. Soms wordt ook geargumenteerd dat effectieve onderzoekers heel

gespecialiseerd moeten zijn, terwijl goede lesgevers veeleer een breed perspectief moeten hebben.

Goede onderzoeksuniversiteiten zijn in de regel ook goede onderwijsinstellingen, maar de vereiste te moeten excelleren in onderzoek om een goede onderwijsuniversiteit te zijn, lijkt overdreven te zijn en heeft mogelijks meer met status te maken dan met onderwijskwaliteit. Het is in zekere mate misschien net andersom: een universiteit kan enkel via kwalitatief hoogstaand onderwijs vandaag de excellerende onderzoekers van morgen opleiden. Het spreekt dus vanzelf dat lesgevers op bachelor- en masterniveau op de hoogte moeten zijn van recente onderzoeksontwikkelingen, en dat ze daarvoor in de regel wellicht best zelf ook ooit op doctoraatsniveau met onderzoek zijn bezig geweest. Maar dat om kwaliteitsvol onderwijs te verstrekken alle lesgevers zelf ook originele onderzoeksresultaten zouden moeten blijven produceren, wordt door verschillende studies tegengesproken.

De hierboven aangereikte denkpiste, met name het beklemtonen van de Europese binariteit van eerste en tweede cyclus (waarbij doorstroom naar de tweede cyclus geen evidentie zou zijn) in plaats van de Vlaamse binariteit (professioneel gericht versus academisch gericht) werpt ongetwijfeld een ander licht op de discussie over een mogelijke integratie van sommige opleidingen in de universiteit. Alle bachelor- en masteropleidingen moeten een zekere inbedding in onderzoek kennen, los van de vraag aan welke instelling ze worden ingericht en georganiseerd. De mate waarin dit het geval is, zal ongetwijfeld verschillen van instelling tot instelling, zonder daarom a priori aan onderwijskwaliteit in te boeten. Mede in het licht van de beperkte budgettaire middelen en de noodzakelijke concentratie van onderzoek, is het eigenlijk onvermijdelijk dat de onderzoeksfocus van elk van de hogeronderwijsinstellingen verschillend zal zijn. Tegelijk – en dat staat los van de structuren – dwingt diezelfde schaarste niet alleen tot afspraken inzake specialisatie, maar ook inzake samenwerking.

HBO5-opleidingen

De gesuggereerde herschikkingen van de bachelor- en masteropleidingen passen in een duidelijker profilering ten opzichte van de kortere HBO5-opleidingen. Onverminderd de kansen die moeten worden geboden aan alle talentrijke jongeren om bachelor- en masteropleidingen te volgen, zijn de HBO5-opleidingen het middel bij uitstek om de participatie aan het hoger onderwijs te verhogen, zonder de kwaliteit van de bachelor- en masteropleidingen negatief te beïnvloeden. Schakelen van HBO5 naar bachelor moet zeker mogelijk zijn, maar HBO5 met als eerste finaliteit uitstroom naar de arbeidsmarkt, lijkt toch de aangewezen piste.

Diversiteit aan instellingen

Internationaal bestaat er een breed spectrum aan opleidingen evenals een breed spectrum aan opleidingsinstituten. Ook in Vlaanderen is dit de facto het geval, al hebben we hier niet de

traditie dit onder ogen te durven zien. Men wil wel eens alle instellingen op een zelfde hoop gooien, zij het enerzijds universiteiten en anderzijds hogescholen. De echte rijkdom zit wellicht in de diversiteit aan instellingen, maar ook in de diversiteit binnen de instellingen zelf. Het gaat niet zozeer over universiteiten en hogescholen, die elk een particulier aanbod aan opleidingen aanbieden, maar veeleer over diverse instellingen en opleidingen die elk hun eigen profiel hebben of verder moeten ontwikkelen, en dit veel ruimer dan de simpele binaire indeling tussen universitair en hoger niet-universitair onderwijs.

De situatie in Europa

We stelden eerder al dat Vlaanderen er een afwijkende interpretatie van het binaire stelsel op na houdt. De meeste Europese landen en regio's, die alle uiteraard ook zowel eerder professioneel gerichte als academisch gerichte opleidingen hebben, hebben geopteerd voor een duidelijke twee-cycli-structuur en beklemtonen het onderscheid professioneel-academisch veel minder. Vlaanderen zou er goed aan doen zich eveneens op deze lijn te zetten.

Integratie?

Is al het bovenstaande nu een eenduidig pleidooi tegen integratie van de academische bachelors en masters van de hogescholen in de universiteit. Heel zeker niet: er zijn immers tal van voordelen aan een gestructureerde samenwerking op lange termijn tussen verwante bachelor- en masteropleidingen. Wanneer deze zich in een bestuurlijke eenheid bevinden, is een duidelijker gericht beleid wellicht realistischer. Maar geldt dit dan niet evenzo voor een volledige integratie tot een nieuwe instelling? Op die manier wordt het continuüm in het opleidingsaanbod nog duidelijker aangetoond en wordt de mogelijkheid tot samenwerking tussen professioneel en academisch gerichte opleidingen enerzijds en tussen bachelors en masters anderzijds nog vergroot.

Conclusie

Wat we in deze bijdrage hebben willen aantonen is dat het debat over 'integratie' en het debat over 'binariteit' twee verschillende agenda's zijn. Het ene kan zeker niet worden ingeroepen als legitimering voor het andere. Duidelijk is wel dat we de komende discussie over de herschikking van het hogeschoollandschap graag willen gevoerd zien vanuit een inhoudelijk perspectief, veeleer dan vanuit een puur structureel standpunt.